DOCUMENT RESUME

ED 428 539 FL 025 725

AUTHOR Vinter, Shirley; Bried, Charles
TITLE Questions ouvertes/questions fermees: une dichotomie qui appelle une analyse critique (Open Questions/Closed Questions: A Dichotomy that Calls for a Critical Analysis).
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 16p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p49-62 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Language; Counselor Client Relationship; Discourse Analysis; Foreign Countries; Interpersonal Communication; Intervention; Language Research; Linguistic Theory; *Questioning Techniques; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy
IDENTIFIERS *Questions; *Scaffolding

ABSTRACT

Among the strategies used by the adult to engage the child in a linguistic interaction, those involving questioning occupy a central position. One of the parameters usually taken into account to differentiate the type of questions directed to the child is the opposition between closed (i.e., yes/no) and open-ended questions. The relevance of that opposition is examined. Interactions between speech therapist and child are analyzed, underlining the methodological difficulties inherent in this type of research and illustrating the need to examine such data in a discourse analysis or conversational framework. Some ideas concerning the therapeutic role of the adult in such an interaction are also discussed. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 49-62

Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique.

Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage

Shirley Vinter[1] **et Charles Bried**[2]
Université de Franche-Comté
Laboratoire d'Audiophonologie
et d'Orthophonie (LABAO)

ED 428 539

FL 025 725

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

BEST COPY AVAILABLE

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 49-62

Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique.

Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage

Shirley Vinter[1] **et Charles Bried**[2]
Université de Franche-Comté
Laboratoire d'Audiophonologie
et d'Orthophonie (LABAO)

Among the various strategies used by the adult to engage the child in a linguistic interaction, the ones of questioning occupy a central position. One of the parameters, usually taken into account in order to differentiate the type of questions directed to the child, is the opposition between closed questions and open questions. Is this opposition always relevant?

Through contrasted examples of therapist-child linguistic interactions, we will try to better understand the role of the questions of the adult by primarily analysing their effects on linguistic behaviour.

Les travaux sur les conduites d'interrogation et sur les formes linguistiques correspondantes occupent une place considérable dans les publications consacrées à l'étude des situations de discours et de conversation.

En outre, depuis quelques années, plusieurs linguistes ont attiré l'attention sur le rôle joué par les questions dans le développement des capacités langagières de l'enfant, ces dernières recherches supposant une référence aux situations interactives de communication, de discours et d'échanges conversationnels dans la « communication inégale », quels que soient le questionneur et le questionné. Une telle démarche met donc l'accent sur le caractère **global** de cette situation, sur la nécessité de concevoir question et réponse comme un **ensemble**, un **système** à percevoir et à analyser, à la fois dans sa structure et dans ses fonctions.

Il s'agit d'un objet d'étude pour les « sciences du langage », qui concerne, avec la linguistique générale, la phonologie et la psychologie.

Son caractère fondamental est souligné par Kerbrat-Orecchioni (1991) qui voit dans le questionnement, l'interrogation, l'une des trois attitudes du locuteur, l'une des trois fonctions du langage, l'un des « archi-actes » de la pragmatique, aux côtés de l'énonciation et du commandement.

1 Maître de conférences H.D.R. Directrice de l'Ecole d'Orthophonie.

2 Professeur émérite de l'Université.

Dans cette perspective pragmatique qui semble la plus pertinente dans une recherche ayant pour cadre des situations éducatives et/ou thérapeutiques, il est important de souligner que la question, comme l'ordre et la prière, est une demande, celle d'un **dire** qui est lui-même un **acte**. Elle est, chez le questionneur, l'expression d'un besoin, d'un « vide cognitif » (Kerbrat-Orecchioni, 1991) et suppose de sa part la référence plus ou moins consciente à sa propre représentation des connaissances et des dispositions du questionné. Réciproquement, la réponse de celui-ci suppose une représentation de la pensée et des intentions du questionneur.

Dans les situations éducatives de communication familiale, on a relevé l'importance quantitative des phrases interrogatives dans le discours adressé à l'enfant.

Dans les situations d'interaction langagière avec l'enfant porteur d'une pathologie, notamment avec l'enfant sourd, nous avons pu mettre en évidence l'existence de « styles maternels » identifiés par les catégories « contrôle-intrusion » versus « ajustement » (Vinter, Bried & Le Normand, 1996). Parmi les paramètres dialogiques et fonctionnels considérés, les différents types de questions posées par la mère semblent jouer, dans le devenir langagier de l'enfant, un rôle prépondérant qui mérite donc attention et explication.

Enfin, dans les situations d'intervention thérapeutique de l'orthophoniste, prise en charge qui a le statut d'une stratégie d'étayage et de remédiation, les mêmes aspects différentiels ont été relevés et font actuellement, au Laboratoire d'Orthophonie de Besançon, l'objet d'une recherche dont nous présentons les premiers résultats.

Le langage réduit et déviant de l'enfant en difficultés contraint l'orthophoniste à adopter un (ou des) style(s) interactif(s) particulier(s) pour tenter de **lire** les productions de l'enfant, gestuelles, vocales et/ou verbales, et tenter de comprendre ses intentions communicatives pour maintenir l'interaction, l'enrichir... Il induit aussi des stratégies de réparation caractéristiques en fonction de ses références à des théories, explicites ou implicites, de l'acquisition du langage.

Parmi les différentes stratégies utilisées pour engager l'enfant dans une interaction langagière, les conduites de questionnement occupent une place privilégiée.

A travers des exemples contrastés d'interactions langagières, orthophoniste-enfant, nous tenterons de mieux comprendre le rôle des questions de l'adulte en analysant essentiellement leurs effets sur le comportement langagier du sujet.

— Pour qu'un échange puisse démarrer, les partenaires doivent établir des référents communs. Quelles sont les stratégies utilisées par l'adulte pour tenter de constituer cette base de connaissances partagées ou pour ne pas avoir à la constituer?

— Confronté à un discours qu'il ne comprend pas ou qu'il comprend mal, que fait l'adulte? Quelles sont ses stratégies de réparation des pannes conversationnelles?

— Quels sont les effets de ces stratégies, de ces ajustements, sur la participation de l'enfant au dialogue?

Nous sommes ainsi conduits à identifier et à analyser deux processus de pensée, intriqués ou superposés:

— celui qui est à l'oeuvre dans l'interaction avec son enfant, de la mère qui ne cherche pas à lui **enseigner** le maniement de la langue, mais à **accueillir** ses productions, à les intégrer d'emblée dans un échange, ce qui favorise un comportement spécifique;

— celui qui sous-tend l'intervention du thérapeute qui s'appuie sur des références théoriques, un programme d'action et des objectifs.

Ces deux attitudes, qui cohabitent avec plus ou moins de bonheur dans la pratique orthophonique, selon l'âge de l'enfant et sa pathologie, selon la personnalité du praticien et la représentation qu'il se fait de sa fonction, suggèrent l'existence de plusieurs styles interactifs, chacun pouvant être propre à un praticien ou, chez le même praticien, apparaissant en fonction du contexte situationnel.

Dans cet article, nous présenterons:

— des analyses de séquences interactionnelles orthophoniste-enfant soulignant les contraintes et les difficultés méthodologiques inhérentes à ce type de recherche; nous tenterons de montrer la nécessité d'examiner les données dans le cadre d'un modèle théorique de « l'analyse discursive et conversationnelle »;

— des pistes de réflexion et de recherche dans ce domaine encore très peu exploré et cependant fondamental pour mettre à jour les ingrédients nécessaires à la conversation et pour élaborer une épistémologie de notre rôle thérapeutique.

Les séquences orthophoniste-enfant analysées sont toutes extraites de publications: travaux d'orthophonie, articles, thèses... Nous ne donnerons pas l'origine de ces transcriptions: la surprise peut être grande pour ceux qui acceptent de s'entendre. L'intervention orthophonique ne pourra évoluer que si les praticiens, dans leur ensemble, acceptent de remettre en

question le déroulement de ce qui se passe réellement à l'intérieur d'une séance en prenant leurs propres interventions langagières comme **objet d'étude.** Nous avons volontairement sélectionné pour nos analyses des échanges orthophoniste-enfant comportant plus de « heurts » que de « heurs » (François, 1990). Il nous a semblé important de mettre l'accent sur les pièges et les dérives des interventions thérapeutiques. Ainsi les exemples présentés, qui visent délibérément une participation à l'étayage, paraissent-ils parfois, au contraire, relever du « contre-étayage ».

Nous avons adopté **une analyse séquentielle des données**. A l'instar des travaux de de Weck, Veneziano et d'autres chercheurs, nous considérons la conversation comme une forme spécifique du discours, un discours dit « polygéré » parce que construit par les interventions des deux partenaires. Son analyse relève donc de l'analyse du discours.

De façon globale, et contrairement à ce que nous avons pu observer dans certaines interactions mère-enfant handicapé, il n'y a pratiquement pas de chevauchement qui soit le fait de l'orthophoniste, entre son discours et celui de l'enfant pendant un échange. Le praticien, même quand il ne cherche pas à comprendre les productions de l'enfant et suit sa propre idée, le laisse **parler**. Les covocalisations, quand elles existent, viennent de l'enfant. Nous avons montré le rôle du paramètre « respect des tours de parole » non seulement dans la mise en place du dialogue mais aussi dans celui de l'émergence du rythme phonologique de la langue (Vinter, 1997). Nous n'en parlerons pas ici.

Les questions de l'orthophoniste: caractères formels et fonctions dans l'interaction avec l'enfant

Un des paramètres, habituellement pris en compte pour différencier le type de questions posées à l'enfant, est l'opposition **« questions fermées / questions ouvertes »**.

— **La question fermée** appelle la réponse « oui » ou « non » (ex: « Tu es monté toi aussi? ». C'est une question conceptuellement simple et entièrement dépendante du thème de la conversation, thème établi par l'enfant ou par l'adulte.

— **Les questions ouvertes** sont, dans un grand nombre d'études, les autres types de questions introduites par « Qui? », « Quoi? », « Où? », « Comment? », « Pourquoi? », « Qu'est-ce que? » (Rondal, 1983).

François (1981) souligne que ces questions peuvent être aussi référentiellement fermées que les questions fermées: il ne peut y avoir qu'une seule bonne réponse. Mais, selon l'auteur, elles sont ouvertes parce qu'elles

n'indiquent que la **catégorie** (la personne, la chose, le lieu, la cause...) de la réponse. Le mot interrogatif a la nature et la fonction du mot-réponse et correspond à un des constituants de l'énoncé grammatical. L'auteur insiste sur l'importance fondamentale de la fonction catégorielle de ce type de questions et précise que:

> avoir acquis le discours monologique, c'est être capable d'organiser son propre discours sans que les questions directrices qui? quoi? où?... soient posées de l'extérieur... (1981, p. 249).

L'enfant, au fur et à mesure de ses expériences, intériorise et anticipe les questions potentielles et peut ainsi monogérer son récit, ce qui lui permet de relater entièrement des événements sans le recours aux questions. Il passe ainsi du discours aidé par l'entourage, c'est-à-dire « polygéré », au discours « monogéré » (de Weck, 1997). Ce passage est une condition essentielle de l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit.

Si cette fonction des questions est importante, c'est aussi parce que l'adulte, à chaque moment du dialogue, cherche à s'informer, à faire reconstituer, reconstruire par l'enfant, un événement qu'il ne connaît pas. L'adulte et l'enfant vont, ensemble, élaborer un récit.

Qu'en est-il de ces questions dites « ouvertes » dans certaines interventions orthophoniques? Nous allons voir, à travers quelques exemples de séquences interactives, à quel point le critère d'opposition « ouvert/fermé » peut ne pas être pertinent.

Il a semblé intéressant de regrouper les échanges selon la question posée par François (1990, p. 7): « Le dialogue peut-il aboutir à un résultat inattendu ou au contraire la fin est-elle inscrite dans le début? »

Quand la fin est inscrite dans le début de l'échange

Premier échange: orthophoniste-enfant[3] de 4 ans 1/2

O6: Et pourquoi on met ensemble le pantalon, la salopette, le short?
E6: C'est prête pareil
O7: Ça se met où? Sur la tête?
E7: Non dans l'armoire.
O8: Non mais quand on les met, on les met où?
E8: On les met dans l'armoire
O9: Les pantalons, les shorts, ça se met sur les ....
(Silence)
O10: Sur les jambes
E9: Sur les jambes.

3 O = orthophoniste; E = enfant

La question « où? » dans cette interaction est une question complètement fermée: une seule réponse est possible et acceptée « sur les jambes ». Il est intéressant de remarquer une stratégie souvent utilisée dans les séquences que nous avons enregistrées, à savoir l'utilisation d'énoncés absurdes pour amener l'enfant à produire ce que l'orthophoniste souhaite comme dans O7: « Ça se met où?, Sur la tête? »

L'enfant répond ici à la signification littérale de l'énoncé de l'adulte mais non à l'intention sous-jacente de la signification conventionnellement établie, donnée ici par l'intonation et par la proposition de la solution absurde. Cet enfant ne comprend pas pourquoi on mettrait un short sur la tête. Il réitère sa réponse E7: « non dans l'armoire ». Cette réponse n'est pas acceptée, l'orthophoniste répond « non », ce qui montre bien qu'il ne s'agit absolument pas d'une question ouverte, même pas d'une question catégorielle: le « où? » peut indiquer aussi bien un meuble qu'un membre. L'orthophoniste va répéter sa question jusqu'à ce qu'il obtienne la réponse attendue. La question est reposée en O8: « Non mais quand on les met, on les met où? »

L'enfant, qui est pris en charge depuis plus d'un an, pense qu'il faut « faire une phrase » et il répond en E8: « On les met dans l'armoire ». Il n'a pas encore compris que, dans cette activité, la réponse concernait le corps, plus précisément « sur les jambes ». Là aussi, nous avons une stratégie fréquemment utilisée, c'est l'amorce, l'ébauche d'un énoncé « sur les... ». Mais dans ce contexte, les deux interlocuteurs n'étant pas « sur la même longueur d'onde », les possibles sont trop nombreux, l'enfant ne peut répondre que par un silence.

L'interaction se poursuit dans le même esprit: le classement des vêtements mis ensemble doit être justifié de la même façon.

O19: Une casquette, un chapeau de paille pourquoi tu les mets ensemble?
E17: C'est prète pareil.
O20: Ça fait plusieurs fois que tu me dis: « c'est presque pareil » Qu'est-ce que tu peux dire encore? Qu'est-ce qu'on en fait?
E18: On les met sur la tête
O21: **Ah bon.**

L'enfant a enfin « deviné » ce que voulait l'orthophoniste et répond d'emblée « sur la tête ». Il a compris que le champ dans lequel se trouvent les réponses possibles est très réduit et correspond à la question « sur quelle[4] partie du corps? ». La réponse de l'enfant ne peut donc se comprendre que par l'analyse de l'ensemble du discours.

4 Il est intéressant de souligner que « Quel? » peut, avec une précision complémentaire, remplacer tous les autres mots interrogatifs et réduire le champ des possibles.

> Au cours de ce type d'échange (échange formel), l'orthophoniste sait ce que doit dire l'enfant et l'enfant sait que l'orthophoniste le sait; le but est d'obtenir l'approbation (« c'est bien ») et un éventuel renforcement, la plupart du temps externe. (Monfort et Juarez-Sanchez, 1996, p. 25)

Ici, le dialogue se clôt par l'approbation de l'orthophoniste avec O21: « Ah bon ». Dans une autre séance du même style, le praticien termine la séquence par « C'est bien, tu as compris ».

Deuxième échange: orthophoniste - enfant âgé de 4 ans

O3: Qu'est-ce que c'est que ce truc là?
E3: Un sac
O4: Un sac. Et qu'est-ce qu'ils vont mettre dans le sac?
E4: Les chiens.
O5: Les chiens, oh! C'est qui ça?
E5: Le cheval
O6: Le cheval. Et ça, c'est qui ça?...

Il s'agit de « questions-tests », questions qui ne sont posées que pour vérifier des connaissances: l'enfant connaît-il le nom de tel ou tel objet? Certes, il existe un lien entre les interventions de l'orthophoniste et celles de l'enfant, lien créé par la répétition de l'énoncé de l'enfant, mais quelle est la visée de ces questions dans cette interaction?

Il est vrai que l'orthophoniste, tout comme la mère, a fréquemment recours à ce type de stratégie **après des pannes conversationnelles**, quand l'enfant ne peut assumer seul son rôle d'interlocuteur; il introduit des référents présents (les images) pour éviter l'angoisse souvent créée par l'établissement de référents communs, indispensables à la mise en route de tout échange.

L'influence des unités de la langue: les pièges de la norme

Troisième échange: orthophoniste-enfant âgé de 4 ans 1/2

(L'enfant présente une surdité sévère. Il doit mettre en ordre des images qui racontent une histoire)

O1: Alors? Est-ce que c'est dans le bon ordre?
E1: non
O2: Bon, et bien change l'ordre. Alors?
E2: moayéfécha
O3: Ok // ici // Qu'est-ce qu'on peut dire?
E3: après va manger
O4: Oui, mais qui?
E4: épougko fo caché
O5: Oui, si tu veux. Alors // **tu me redis la phrase comme il faut**.
E5: la fi // elle // après mangé
O6: Ouh, qu'est-ce que c'est ça? Dis donc **tu es sûre, ça de ta phrase?** Allez, on recommence. La fille...
E6: la fi // elle

O7: Mais pourquoi tu me répètes // la fille // elle? Y'a pas besoin des deux, **un seul sujet suffit,** alors tu dis: la fille...
E7: la fi // va manger
O8: Quoi?
E8: les pommes
O9: Les pommes? Y'en a plusieurs?
E9: non
O10: Alors?
E10: elle...
O11: Non, tu m'as dit les pommes, les pommes? Non!
E11: elle...
O12: Regarde ce que je te montre // les pommes ou la pomme?
E12: une pomme
O13: La pomme
E13: la pomme la
O14: pomme
E14: pomme
O15: Alors **voilà, toute la phrase**: la fille va manger la pomme.
E15: je la
O16: encore
E16: La fille va manger la pomme.

L'énoncé E2: [moayéfécha] produit par l'enfant est accepté, mais reste sans effet, il n'est pas intégré à la conversation. Ce qui intéresse l'orthophoniste c'est que l'enfant dise quelque chose de précis à propos de l'image qu'il a devant lui. Le but de l'activité, nous le verrons, est de produire la bonne réponse qui est la répétition d'une structure linguistique précise: « La fille va manger la pomme ». Le champ est phrastique. D'ailleurs, il est demandé à l'enfant de « dire la phrase comme il faut », de « ne pas donner deux sujets dans une phrase... ». L'orthophoniste se situe uniquement dans une fonction référentielle très étroite: « il faut construire une phrase » confond langage et grammaire normative. Les catégories grammaticales reconnues comme pertinentes à l'écrit s'appliquent fort mal au discours oral. La confusion porte ici sur la distinction oral/écrit et se pose alors la question de **l'objectif de l'orthophoniste.**

A l'instar de Monfort et Juarez (1996, p. 18), nous pensons que:

> L'objet d'une intervention langagière n'est ni le langage, ni même l'enfant mais le processus d'apprentissage, c'est-à-dire **l'ensemble des interactions naturelles** (même si elles doivent être adaptées) qui le rendent possible. l'objectif final de toute intervention sur un trouble du langage est de permettre à l'enfant de se réinsérer dans la dynamique générale pour pouvoir profiter de toutes les occasions d'apprendre que peut lui fournir son entourage.

L'orthophoniste, par ses interventions, maintient la conversation avec l'enfant. Mais est-ce vraiment une conversation? Ne confond-on pas ici conversation et suite de tours de parole?

Parler pour signifier et communiquer ou bien se taire est une des premières oppositions à instituer chez l'enfant, comme le dit Sadek-Khalil dans ses Cours. Chez l'enfant, oui, mais aussi, et surtout, chez l'adulte et chez l'orthophoniste. Si la nature a horreur du vide, l'interaction semble trop souvent avoir horreur du silence. Combien d'enfants sont sans cesse en situations de testing. Ces comportements ont des effets particulièrement négatifs sur l'appropriation du langage par l'enfant et probablement, ce qui est plus grave encore, sur sa façon de « penser le monde ».

Comment peut-on caratériser ces questions? Sont-elles fermées? Sont-elles ouvertes?

Quand le dialogue aboutit à un résultat inattendu

Quatrièmeéchange: orthophoniste - enfant âgé de 4 ans 1/2

O4: Qu'est-ce qu'il y avait d'autre?
E4: Zé kouté
O5: Comment?
E5: Le kato
O6: Ah! Tu as goûté le gâteau !
E6: épioe // epioe // kedelo
épioe évi // lamimé
évi - - - - - (inaudible)
O7: Et puis quoi?
E7: évi animé - - - - (inaudible)
O8: Je ne comprends pas là, essaie de me dire mieux
E8: moi vu sé animé
O9: Tu as vu des dessins animés pendant l'après-midi chez Dorothée.

L'orthophoniste et l'enfant construisent ensemble un événement vécu par l'enfant. Et on peut voir ici la réelle fonction d'une question qui est avant tout une demande d'information. L'orthophoniste initie l'échange en demandant « Qu'est-ce qu'il y avait d'autre? » (O4), qui permet d'introduire la conversation.

En O5, la question de clarification « Comment? » aide cet enfant à préciser sa pensée. En effet, à la première question, l'enfant répond par ce qui l'a lui-même intéressé; il a goûté quelque chose alors que la réponse attendue était probablement d'une autre nature. L'orthophoniste, par sa question de clarification, pousse l'enfant à ajouter un élément à son énoncé: en fait il va proposer l'objet c'est-à-dire « les gâteaux ». L'enfant s'adapte bien à cet échange et évite une panne conversationnelle. Il fournit à son interlocuteur une autre donnée de l'événement qu'il voulait raconter. Il va donc proposer, dans deux tours de parole, deux éléments différents d'une même réalité, prélude de l'énoncé complet « j'ai goûté le gâteau ». D'ailleurs

l'orthophoniste lui propose l'énoncé entier. L'enfant, sans répéter l'énoncé correct, poursuit l'interaction en apportant des éléments nouveaux.

Dans cet échange, il est intéressant d'observer comment l'adulte, par le jeu de ses questions (requêtes de clarification « quoi? », « comment? »), de ses demandes (« je ne comprends pas ») amène progressivement l'enfant à produire un énoncé non seulement intelligible mais surtout efficace « moi vu sé animé », énoncé que l'adulte reprend en le corrigeant et en le complétant par ce qu'il connaissait de l'événement. Spontanément, l'enfant ne cherche pas à répéter l'énoncé correct de l'adulte: il ne peut pas le faire, il s'inscrit trop dans une conversation.

Ce dialogue a été rendu possible parce que l'adulte n'attend aucune réponse préprogrammée et qu'il est particulièrement attentif aux productions de l'enfant.

Le « bon parleur » n'est-il pas selon Hupet (1994, p. 185) celui qui « dans la fabrication de ses énoncés, tient constamment compte de la constellation de connaissances — **forcément changeante au fil de l'échange** — de son interlocuteur? »

Cinquième échange: orthophoniste-enfant de 5 ans 10 mois

(Ils jouent avec une maison de poupées)

O3: Qui est là dedans? Je vois pas. C'est qui?
E3: (grognements)
O4: Une fille et un garçon
E4: o
O5: Ils sont punis ou ils sont cachés?
E5: tasé
O6: Ils se sont cachés
E6: é
O7: et leur maman les cherche
E7: ma étou:?
O8: Où êtes-vous?
E8: éétou:?
O9: hou hou
E9: ou: ou: ou: ou:
O10: ah
E10: oe
O11: Je vous ai vus
E11: ah! ah ! rou: rou: rou: rou: oupp
(imitant le bruit d'une voiture puis explosion)
O12: Mais qu'est-ce qu'il fait en voiture dans le salon?
E12: rou: rou: rou: rou:
O13: Oh elle va vite la maman
E13: ériri é
O14: Elle est arrivée?
E14: é

O20: Alors ça, j'ai jamais vu un chien qui conduit une voiture de course. Il sait faire?
E20: nan nanan amamamaoeoe poem (choc)
O21: un accident
E21: atsident
O22: un accident; il faut appeler les pompiers. Tu les appelles, tu téléphones vite vite vite. Allo !
E22: ao
O23: allo les pompiers?
E23: a popé
O24: y a un accident
E24: atsident
O25: Au coin de la rue des Cras
E25: rara
O26: venez vite y a des blessés
E26: ésé tututut tututut tututut

L'orthophoniste, par ses questions, par ses commentaires, aide l'enfant à maintenir le thème, à l'enrichir et à le faire évoluer. Il tente de soutenir la participation de l'enfant à la production de l'histoire; cette construction progressive demande un ajustement permanent du clinicien aux interventions de l'enfant.

L'orthophoniste donne sens à ses actions, à ses intentions communicatives, les verbalise.

L'orthophoniste (en E11, *cf. supra*) pose une question en congruence avec l'énoncé de l'enfant: les onomatopées (E11, E12) sont accueillies comme signifiant une voiture. En E20, l'enfant [poem] introduit un élément nouveau dans cet échange, un choc qui permet à l'orthophoniste de mettre en mots « un accident », ce qui convient fort bien à son partenaire qui l'accepte. Il aurait été d'ailleurs intéressant d'étudier la prosodie de l'enfant pour [atsident].

Il accepte et interprète les productions de l'enfant

En O5, l'orthophoniste propose deux solutions à l'enfant *« ils sont punis ou ils sont cachés? »* l'entraînant à choisir le déroulement de son histoire. Puis, à la proposition de l'adulte (O7) « et leur maman les cherche », l'enfant (E7)produit deux éléments « ma » reprise probable du « maman » (O7) et prolongement du thème « étou? » (interprété « où êtes-vous? » par l'orthophoniste en O8) dans le même tour de parole. Il est intéressant de noter que, pour la première fois, l'enfant produit dans cette interaction deux éléments différents pour traduire un événement dans le même tour de parole. Il est possible que nous ayons là un énoncé à deux éléments.

L'étude de la prosodie de cette production pourrait le confirmer ou l'infirmer. L'interprétation de l'adulte permet à l'enfant un nouvel énoncé (E8) « éétou? », plus proche de la production adulte et cela sans aucune demande de répétition, ce qui montre une capacité à effectuer un changement.

Les interventions de l'orthophoniste **sont sémantiquement dépendantes des productions de l'enfant** et cela même si l'enfant fournit des réponses minimales qui permettent le déroulement de la conversation. Le récit se construit ainsi progressivement, chaque partenaire y apportant sa contribution. Les cadres (au sens de Bruner, 1983) proposés par « ce locuteur compétent » joué par l'orthophoniste, les questions et les commentaires aident l'enfant à réaliser avec un adulte **une activité langagière** ayant un objectif, la construction d'un scénario. L'enfant peut ainsi prendre sa place dans le dialogue. A travers les reprises spontanées, l'enfant s'approprie le discours de l'adulte.

Dans cet échange la situation elle-même est porteuse de sens. L'orthophoniste crée un espace dans lequel des négociations de sens peuvent se produire.

La question et la devinette: quel problème!

La différenciation des questions en questions fermées, questions-tests, questions catégorielles, questions ouvertes... n'est pas suffisante. Il est important de se demander également quelle est la visée, le but de ces questions? Quelle est leur fonction dans un échange, dans une séquence? Il existe plusieurs types de requêtes (information, clarification, confirmation...) dont l'objectif est d'aider l'enfant à réaliser des activités langagières. Dans certains échanges cités, l'activité se réduit à un « jeu de devinettes ». C'est une situation particulièrement ambiguë parce que le jeu est implicite. L'enfant doit deviner un mot, une expression ou parfois une structure verbale. On ne dit jamais qu'il s'agit d'un jeu de devinettes et ce n'est jamais celui qui doit deviner qui pose les questions.

Au long du chemin, quelle distance parcourue? Quelles perspectives?

La notion d'étayage, de soutien, d'aide, est fondamentale et sa compréhension revêt toute son importance pour des orthophonistes qui interviennent auprès de jeunes enfants en difficulté: troubles sévères du langage, surdité, trisomie. Parfois — moins sans doute que pourraient le faire supposer les exemples donnés — l'étayage se transforme en contre-

étayage lorsqu'il vient à contretemps, à contre-courant, les discours de l'enfant et de l'adulte sont parallèles. Aimard et Abadie en 1991 avaient essayé de recenser les stratégies « négatives » c'est-à-dire toutes celles qui se contentent de forcer l'enfant à parler et qui faussent la fonction du langage et pervertissent sa valeur affective (Sadek-Khalil, 1982-1991).

Il est certain que les différentes formes d'étayages à privilégier varient en fonction de la situation d'énonciation, de la pathologie de l'enfant... La directivité, par l'utilisation de certaines questions fermées, d'impératives..., peut être perçue, avec certains enfants, comme une réponse adaptée à une situation dans laquelle les habiletés langagières sont très limitées.

Les réponses de l'enfant ont, bien sûr, une influence sur les conduites de l'orthophoniste. Comme nous avons pu le constater dans les interactions orthophoniste-enfant analysées, l'adulte a tendance à simplifier son discours à la suite d'un malentendu, face à une absence de réponse ou à une réponse inintelligible. Mais le thérapeute peut très vite glisser dans le piège, combien insidieux, des stratégies de réparation de la conversation, comme nous l'avons vu à propos des questions.

Les données faisant l'objet de cette présentation révèlent donc d'emblée la complexité des situations rencontrées et, au-delà des premières impressions d'identité de signification et des tendances au rapprochement unificateur, la nécessité de prendre en compte la singularité de chaque échange conversationnel à traiter, par conséquent, comme un tout original.

Le couple dichotome[5] « Questions ouvertes/Questions fermées », couramment évoqué, objet de débats souvent enrichissants, nous a paru propre à servir de guide aux recherches portant sur les conduites d'étayage, mais seulement dans les perspectives d'une analyse critique **fine** explorant la nature mouvante des rapports entre les caractéristiques formelles et les significations mentales. Au-delà des premières impressions d'identité et d'opposition et des tendances aux rapprochements unificateurs, la nécessité s'impose de prendre en compte la singularité de chaque échange conversationnel, échange à traiter, par conséquent, comme un tout original. Cette démarche pourrait être l'une des voies à suivre pour approfondir et nuancer les modalités du questionnement et sa fonction dans les situations éducatives, naturelles et programmées, comme dans la pratique des interventions cliniques.

Dans un futur proche, l'analyse fine des processus mis en oeuvre pourrait être éclairée par l'apport des travaux actuels sur la « théorie de l'esprit » et

5 Au sens, usité en logique, de divisé en deux éléments contraires et qui recouvrent toute son extension.

de la théorie « psycho-systématique » de Gustave Guillaume (dont l'oeuvre a été récemment évoquée et présentée lors des « Confrontations orthophoniques » de Besançon, 1998, à paraître). En outre, nous pensons avoir à apprendre encore et beaucoup sur la « question » par une relecture des dispositifs de recherche et d'exploration de la pensée conduits, dans l'antiquité, par Socrate dans le cadre de la « maïeutique » et, très près de nous, par Piaget dans le cadre de la « méthode clinique ».

C'est là une perspective de travaux urgents et nombreux, mais, sur un tel sujet, les perspectives peuvent-elles être tracées autrement que par maintes questions, très largement ouvertes.

Bibliographie

Actes des 2èmes Confrontations Orthophoniques (à paraître). Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage, Besançon, 1998.

Aimard, P., & Abadie, C. (1991). *Les Interventions Précoces dans les troubles du langage de l'Enfant* . Paris: Masson.

de Weck, G. (1997) (éd.). *Troubles du Développement du Langage: Perspectives Pragmatiques et Discursives*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

François, F. (1981). Dialogue et mise en mots: dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de Psychologie, 2*, 89-109.

François, F. (1990) (éd.). *La Communication Inégale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hupet, M. (1994). Dysphasies et dysfonctionnements conversationnels. *Questions de Logopédie, 28*, 175-193.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991) (dir.). *La Question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Monfort, M., & Juarez-Sanchez, D. (1996). *L'Intervention dans les troubles graves de l'acquisition du Langage et les Dysphasies Développementales*. Paris: L'Ortho-édition.

Rondal, J. (1983). *L'Interaction Adulte-Enfant et la Construction du Langage*. Bruxelles: Mardaga.

Sadek-Khalil, D. (1982-1991). *Quatre Libres Cours sur le Langage*. Paris: Papyrus. (Coll. ISOSCEL).

Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (éd.), *Savoir Parler, savoir Dire, savoir Communiquer*. (59-94). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Vinter, S. (1997). Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 66, 45-68.

Vinter, S, Bried, C., & Le Normand, M. (1996). Interactive styles in conversations between mother-deaf child: control or responsiveness. *Actes des VIIth International Congress for the Study of Child Language*. Istanbul: Bogazici University. (p. 171).